PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 16 20 PAŹDZIERNIKA 1927 ROK VI

ZNACZENIE BADAŃ EKSPERYMENTALNYCH W PEDAGOGICE.

Na terenie umiejętnościowej pedagogiki wysuwa się obecnie coraz więcej nowy prąd działania, charakterystyczny dążnością rozwiązywania zagadnień pedagogicznych sposobami eksperymentalnemi. Znaczna jednak liczba uczących odnosi się do tych nowości jeszcze bardzo sceptycznie, inni zaś spodziewają się od nich radykalnej reformy i cudownego usunięcia ze szkoły najrozmaitszych usterek. Wyjaśnienie znaczenia i właściwości pedagogiki eksperymentalnej leży w interesie zdrowego postępu naszego szkolnictwa.

Od czasu ustalenia pojęcia pedagogiki jako umiejętności, różni uczeni podejmowali się rozwiązania zagadnienia wychowania młodzieży, które równocześnie pragnęli ująć w pewien system. Prace te są dopiero próbami, z których każda indywidualnie dąży do rozwiązania. Psychologja, rozwijana już przez Arystotelesa, była gałęzią filozofji, i zawsze popierano ją argumentami filozoficznemi. Nazwano ją racjonalną, chociaż uznawała wyłącznie zjawiska psychologiczne i często opierała się na zjawiskach empirycznych, ogółem przystępnych naszej świadomości. Jak wynika z powyższego, już wówczas była umiejętnością empiryczną, ponieważ z objawów naszej duszy wyprowadziła wniosek jej istnienia, a następnie drogą dedukcji wykazywała jej własności oraz wieczne przeznaczenie.

W XVIII stuleciu ukazują się nowe zapatrywania. Jedni — jak Bakon, Locke — pozytywiści, którzy za dogmaty uznają jedynie prawdy, dające się stwierdzić przez zmysły, inni — idealiści, odrzucający wszelką możność eksperymentalnego badania duszy. Wszyscy dążyli do jednego celu, lecz zapatrywania były różne, gdyż zależały one zarówno od indywidualnych pojęć etycznych jakoteż od poglądów danego badacza na wartość wychowania.

Od dłuższego już czasu wielu znakomitych pedagogów pracuje pilnie nad wynalezieniem jednolitego systemu wychowawczego. Stawione przez nich projekty podtrzymują ich uczniowie. System, jaki pragną stworzyć, powinien opierać się na wszelkich dotychczas zebranych i roztrząśniętych zagadnieniach, a przedewszystkiem na eksperymentach.

Dotychczasowa pedagogika nie wykazała dokładnej znajomości rozwoju dziecka pod względem fizycznym i umysłowym; brak było wszelkich istotnych wiadomości o różnorodnych zdolnościach ucznia i od tego zależnych różnic w wypracowaniach zadań, wiadomości, które mają doniosłe znaczenie dla właściwej oceny uczni. Wyrażając się słowami Aksel Key'a: „Musimy wiedzieć, jaką siłę posiada dla obciążenia pracą szkolną, oraz jaki opór zdolne jest przeciwstawić oddziałującym wpływom". Chcąc cel ten osiągnąć, musimy ogólną pedagogikę oprzeć na empirycznej podwalinie, odznaczającej się gruntowną znajomością dziecka, do czego najodpowiedniejszym środkiem jest metoda empiryczno-filozoficzna, badawcza, posługująca się obserwacją, eksperymentem i statystyką.

Nasuwa się nam pytanie, czy tą metodą możemy posługiwać się w pedagogice i czy możliwy jest eksperyment pedagogiczny. Thiery, kierownik kursu psycho-fizjologicznego w Louvain (Löwen) stwierdził, że na skutek podrażnień fizycznych, czy fizjologicznych powstają różne zmiany w apercepcji i świadomości. Wykazał, jak one przedstawiają się i jak działają, uwzględniając równocześnie zmiany, zachodzące w poszczególnych organach wewnętrznych, związanych z działaniem, oraz zachowanie się ich przed i po oddziaływaniu. Wszystko obserwował, klasyfikował, mierzył. Że między duszą i ciałem istnieje ścisły związek, to sami czujemy i uznajemy. Co mówią o tem znani psychologowie jak Wundt i Gutberlet? Ostatni mówi: „Nikt nie może zaprzeczyć, że, badając duszę tą metodą, możemy osiągnąć nieocenione korzyści. Obserwacja jednak nie może być przypadkowa; dane zjawisko należy wywabiać i obserwować w różnych stanach duszy. Eksperyment dopiero uczy nas dokładnego obserwowania". Inny zaś, niemniej znany pedagog i filozof D. Mercier mówi: „Najlepiej przysłużymy się ogólnej psychologji szkolnej, jeżeli uprzystępnimy w tej nauce badanie eksperymentalne". Lecz zastanówmy się i stwierdźmy,

czy ten eksperyment psychologiczny można zastosować do duszy dziecięcej? Pewną odpowiedź daje Külpe: „Metoda eksperymentalna może być stosowana wszędzie tam, gdzie zjawiska psychiczne współdziałają z zewnętrznemi fizycznemi“. Według zasady tomistycznej „dusza jest połączona z ciałem substancjalnie i umysłowo“. Eksperymenty można przeprowadzać już na dzieciach, co jest łatwiej wykonalne niż u ludzi starszych, ze względu na naturalność i prostotę w tym wieku.

Przy każdym bowiem procesie psychicznym odróżniamy: podrażnienie, świadomość tegoż i odruchową reakcję t. j. wyraz na skutek działania. To ostatnie stadjum działania, „wyraz“, może dorosły człowiek częściowo powstrzymać lub nie wyjawić, panując nad sobą, czem różni się od dziecka, u którego nawet najdelikatniejsze wzruszenie duszy objawia się nazewnątrz. Ten właśnie zewnętrzny objaw duszy może być obserwowany i mierzony, a otrzymany w liczbach wynik da nam obraz działania duszy. Eksperyment pedagogiczny opiera się na ustawicznem i systematycznem obserwowaniu, próbowaniu, kontrolowaniu i porównywaniu otrzymanych liczb. Jasną jest rzeczą, że takie badanie posiada więcej wartości niż dotychczas dominujące „doświadczenie“ (Erfahrung), o którem mówi Herbart, że jest własnością niewielu nauczycieli i wychowawców. Nauczyciele bowiem istotnie działają ustawicznie i niejednokrotnie gromadzą ważne uwagi, z których korzyści jednakże odnoszą zazwyczaj tylko sami. Zdarzyć się może, że początkujący nauczyciel przy jednym eksperymencie potrafi uczynić odkrycie, czego nie dokaże doświadczony pedagog, względnie cała generacja nauczycieli, postępujących tylko utartym zwyczajem.

Zastanówmy się i przedstawmy sobie jasno stosunek, jak zachodzi między wrażeniem, obserwacją i eksperymentem. Zazwyczaj nie odróżniamy pojęć od obserwacji. Nauczyciel najczęściej wiele „pojmuje“, lecz mało „obserwuje“. Gdy obserwujemy jakiś przedmiot, powinniśmy wtedy całą uwagę skupić we właściwym kierunku, a równocześnie pamiętać o wszystkich objawach zdarzenia i okolicznościach towarzyszących mu, aby zrozumieć wszystkie zachodzące kombinacje. Taka obserwacja prowadzi do hipotezy, która osiągnie cechę pewności dopiero po kilkakrotnem powtórzeniu. Chcąc jednak w krótszym czasie dojść do stopnia względnej

pewności, musimy zmienić tok obserwacji, a to w następujący sposób: poszczególne poprzedzające, towarzyszące i następujące fakty badanego zdarzenia wywoływać umyślnie i jeden po drugim badać, a rezultaty poszczególnych faktorów stwierdzić metodą dyferencyjną. To jest pierwsza część eksperymentu — analityczna, poczem drogą syntezy nastąpi kombinacja tych faktorów aż do osiągnięcia korzystnego rezultatu końcowego. Wyniki posiadają tem więcej cechy pewności, im częściej i regularniej nastąpią działania faktorów w pewnym okresie, i o ile uda się nam poznać wzajemny stosunek między zdarzeniami podrzędnemi czyli częściowemi i warunki ich działania. Nie można zaprzeczyć, że przy tych badaniach musimy walczyć z wielu trudnościami i liczyć się częstemi błędami. Tak eksperyment pedagogiczny jak i psychologiczny jest możliwy i uzasadniony, a drugi jest podstawowy dla pierwszego. Badania rodzaju psychologicznego wynikają z interesu teoretycznego, zaś badania pedagogiczne dążą do odkrywania zdolności indywidualnych ucznia, zatem służą praktycznie celom pedagogicznym. Tak eksperyment psychologiczny jak i pedagogiczny opierają się na ścisłych obserwacjach. Eksperyment pedagogiczny nie wymaga jednak tak skomplikowanego aparatu jak psychologiczny, a ogranicza się jedynie do obserwowania i notowania, zmieniających się wydarzeń, branych w rachubę według zmiany faktorów. Do odpowiedzi na pytania z zakresu dziedziczności posługujemy się statystyką.

Pedagogika eksperymentalna może istnieć jednak tylko w połączeniu z dotychczasową pedagogiką, gdyż z niej czerpie przewodnie myśli i zasady. Wprawdzie i w dotychczasowej pedagogice wyłoniło się wiele doniosłych myśli przez koncepcję, lecz więcej przez natchnienie. W celu badania i uzasadnienia własnych dogmatów musimy posłużyć się obserwacją i eksperymentem. *Pedagogikę eksperymentalną powinniśmy zatem uważać jako konieczne pogłębienie i uzupełnienie dotychczasowej pedagogiki.*

Przystąpmy teraz do kwestji, czy dotychczasowe wyniki pedagogiki eksperymentalnej przyniosły jakie korzyści. Jako zasadnicze pole pracy uważamy fizyczny i duchowy rozwój dziecka w wieku szkolnym, gdyż każda pedagogiczna i dydaktyczna praca kieruje się właściwościami dziecka. Znajomość własności dziecię-

cych jest przy tej pracy nieodzowną koniecznością. Psychologja zaś wykazała, że między zdolnościami dzieci i dorosłych istnieją zasadnicze różnice, i z tego powodu ogólne prawa psychologji nie nadają się dla dzieci. Powszechnie wiadomo, że rozwój fizyczny i psychiczny u dzieci są ściśle z sobą połączone, natomiast mało znane są wahania, występujące w działalności psychicznej w różnych porach roku. Méling-Hausen, Sznyten i Lobsien stwierdzili na podstawie wieloletnich mierzeń, że t. zw. krzywa rozwoju duszy dziecka ustawicznie podnosi się w miesiącach zimowych, w marcu zaś poczyna opadać. W zimie więc rozwój fizyczny postępował równolegle z psychicznym, od marca zaś wzrasta energja fizyczna, a psychiczna opada; zatem ciało rozwija się w lecie kosztem ducha. Słusznie więc w miesiącach zimowych można żądać większego wysiłku ducha. Wynika z tego, że program zimowy powinien zawierać obszerniejszy materjał niż letni, każdy nauczyciel bowiem stwierdzić może, że postępy uczniów z nastaniem cieplejszej pory roku maleją.

Zwróćmy uwagę na badania poszczególnych zdolności psychicznych dzieci. Eksperyment analityczny w stosunku do wrażliwości zmysłów wykazał, że element apercepcyjny jest tutaj panujący. Przedmioty intelektualne (intelektualny faktor wyobraźny) składają się przeważnie z obrazów fantazyjnych i przypomnianych, połączonych z silnemi uczuciami, przez które właśnie znika objektywność, a wszystkie wyobrażenia mają charakter subjektywny. Przedewszystkiem należy pamiętać, że na najniższym stopniu przy apercepcjach odgrywa ważną rolę fantazja, z którą zawsze łączą się silne wzruszenia uczuciowe. Nauczyciel, gdy przerabia nowy materjał, może wykorzystać powyższy fakt, gdy będzie zdążał do poglądowego przedstawienia rzeczy, opierając się na jakiemś fantazyjnem podaniu. Jak więc widzimy, wszystkie uczucia dzieci są zabarwione subjektywizmem. Ważnym również czynnikiem jest sugestja ludzi starszych, w których towarzystwie dziecko przebywa. Z tego względu oświadczeniom dzieci należy bardzo ostrożnie ufać. Dzieci ulegają również wpływowi sugestyjnemu pytań twierdzących lub przeczących, często bowiem otrzymując pytanie przeczące, sądzą, że i odpowiedź powinna być przecząca, lub odwrotnie, na pytania twierdzące odpowiadają twierdzeniami.

Dla ilustracji przedstawię zdarzenie z własnego doświadczenia. Jedna uczenica zgłasza się z płaczem, że skradziono jej zeszyt, twierdząc stanowczo, że przyniosła zeszyt w tym dniu do szkoły. Równocześnie wskazywała miejsce, na którem ten zeszyt złożyła. Wszystkie koleżanki potwierdziły jej zeznanie i dodały, że zeszyt ten w wymienionym dniu istotnie w szkole widziały. Okazało się jednak, że zeszyt pozostawiła w domu. Takie same lub podobne wypadki mogą zajść w każdej szkole. Dr. Bagiński w tym względzie wyraża się następująco: „Kłamstwa dzieci są w przeważnej części tylko wyrazami impresjonowanych wyobrażeń nazewnątrz". Powtarzająca się reprodukcja i imitacja tych samych wyobrażeń dziecięcych umacniają je ustawicznie tak, że dziecko uważa je jako rzeczywiste. W tem leży też wielkie niebezpieczeństwo kłamstw i świadectw dzieci. Świadectwa dzieci mają bardzo małe znaczenie i to tem mniejsze, im dziecko więcej razy je powtarza. W Szwecji n. p. dzieci do lat piętnastu nie są dopuszczane w sądzie w charakterze świadków. Jeden z sędziów zobowiązał się wmówić w dziecko do lat dziewięciu wszystko to, w co uwierzyć można, a następnie to samo wydobyć od niego w sądzie jako zeznanie świadka. Dziecko bowiem ulega wpływom otoczenia i ceremonjału sądowego.

Wpływ sugestji może być jednak wykorzystany przez wychowawcę i zużyty dla dobra młodzieży. Nie należy więc dzieci nazywać osłami lub niezdarami, gdyż mogą w to uwierzyć, lecz należy im przedstawiać cele, jakie mogą osiągnąć, gdy będą chciały. Duży wpływ na pracę dziecka wywiera również klasa. Dowody na to dały badania prowadzone nad nauką jednego ucznia i całej klasy, nad wypracowaniami w domu i szkole. Rezultaty badań dają korzystniejsze świadectwo pracom klasowym, społecznym. Przy wypracowaniach domowych zauważymy większą liczbę błędów, popełnionych przez niedbalstwo (ominięcie interpunkcji, kluczek itp.), co jest dowodem uwagi chwiejnej. Natomiast przy pracach szkolnych znajdujemy różne dodatki do dyktowanego tekstu, na dowód uwagi spotęgowanej. Wymienione wyżej przypadki zależne są od wieku dziecka, stwierdzają przytem konieczność zadań domowych.

Szczególnie korzystne są zadania mające indywidualny charakter pracy. (Wypracowania, rysunki, rachunki konstrukcyjne itp.)

Wiadomo, że wyobrażenia dzieci są indywidualne, zaś u ludzi dorosłych ściśle określone. Przekształcenie się i przyjmowanie właściwej formy następuje w czasie dorastania, i to bardzo powoli. Pedagog Messmer, w rozwoju zdolności tworzenia pojęć rozróżnia cztery stopnie: na pierwszym stopniu, stoją ci, których wyobraźnia związana jest z miejscem i czasem, — to dzieci wieku przedszkolnego. Na drugim stopniu t. j. od 9 roku życia, dzieci zdolne są tworzyć wyobrażenia czasowe, bez odpowiedniego przedmiotu. Na trzecim stopniu wyobraźnia nie jest krępowana ani miejscem, ani czasem. Czwarty stopień cechuje zdolność operowania czystemi pojęciami, bez pomocy wyobrażeń, które wyraża się jednem słowem. Dzieci szkolne stoją przeważnie na drugim stopniu. Obowiązkiem nauczyciela jest umiejętne postępowanie zwłaszcza w najniższych klasach, gdzie każde podawane do wiadomości zdarzenie, powinno być określone miejscem i czasem. Ludzie dorośli zdolni są sobie dokładny obraz wytworzyć z ogólnych motywów, gdy dzieciom należy podawać konkretne objaśnienia. Wyprowadzenie ogólnych zasad może następować dopiero w ostatnich latach nauki szkolnej.

Pedagogika eksperymentalna podaje wskazówki, jak ma uczyć nauczyciel, jak powinno uczyć się dziecko i wogóle jak należy się uczyć. Ta metoda uczenia się jest dobra, która wskaże drogę do prawdziwego, ekonomicznego uczenia się. Zaletą takiej metody będzie osiągnięcie celu, przy wykorzystaniu najmniejszej ilości sił umysłowych w jak najkrótszym czasie. Przez ekonomję czasu rozumiemy czas, poświęcony na uczenie się; ekonomją siły będzie liczba powtórzeń myśli, a następnie przez to osłabienie ducha. Według czasu Meumann rozróżnia dwie grupy: prędko powoli uczących się. Prędko uczący się zdolny jest również prędko reprodukować swoje wiadomości, lecz czyni to pośpiesznie i z wielkim niepokojem. Często zapomina to, czego się nauczył w krótkim czasie i niejednokrotnie przypomnienie jest wykluczone. Rzadko między takimi uczniami są osobniki, któreby zdolne były materjał przerobiony długo zatrzymać w pamięci. Odwrotnie zaś, powoli uczący się przerobiony materjał zatrzymuje w pamięci trwale, reprodukuje go wolno lecz pewnie i po dłuższym czasie może sobie przypomnieć. A więc różnica jest dosyć widoczna;

pierwszy dla przyswojenia sobie 12 sylab, potrzebuje 18 powtórzeń, drugi zaś 56; przy reprodukcji: pierwszy 6, drugi 25.

Pod względem intensywności sił umysłowych przy uczeniu się rozróżniamy trzy kategorje: pierwszą kategorją ludzi są ci, którzy z początku zapalają się do pracy i na początku wykazują najwięcej energji; drugą są ludzie, pomału zabierający się do pracy, lecz energja ich rozwija się w czasie tejże do maksymum, a następnie osłabienie sił przychodzi zwolna; trzecia kategorja ludzi ciężko wchodzących w wir pracy, lecz następnie czyniących coraz większe postępy, zaś na osłabienie nie reagujących wcale. Uczenie się zależne jest od pewnych zewnętrznych lub wewnętrznych faktorów jak np. od: wielkości i wyrazistości liter, trudności lub łatwości w wysłowieniu się, metody i szybkości uczenia się, rymu itd. Niemniej ważną rolę odgrywają wewnętrzne faktory jak: charakter uczuć, siła przyzwyczajenia do uczenia się, okres i ułożenie wyobraźni oraz energja woli.

Pedagogika eksperymentalna wykazała, że dotychczasowe pamięciowe przyswajanie sobie materjału było nieekonomiczne. W dotychczasowej praktyce, ustęp dzielono na części, z których każdej kolejno uczono się napamięc, a następnie łączono je w całość. Badania eksperymentalne wykazały, że przy uczeniu pamięciowem postępy są wtedy większe, gdy sformuje się mniej ustępów. Korzystniej jest tedy przeczytać jakąś całość, lub wielką jej część, a następnie powtórzyć ją za każdym razem od początku do końca. Do pamięciowego przyswojenia sobie pewnego materjału, przy użyciu pierwszej metody potrzeba 17, drugiej 11 minut. W innym wypadku 33 i 14 minut.

Skąd pochodzą te różnice? Przy metodzie „uczenia się całości" reprodukcje rozdzielają się zawsze na cały materjał i skierowane są zawsze przez asocjację tam, gdzie nastąpić powinny. Przy metodzie „podziałowej" występują bardzo często asocjacje powtarzające się u końca ustępu lub zwrotki, które uczącemu nie przynoszą korzyści. Następnie w logicznie związanej całości treści nasza pamięć znajduje również silną pomoc.

Dla zapamiętania ważne jest rozłożenie potrzebnych reprodukcyj materjału. Stwierdzono, że do pewnego nauczenia się potrzeba było 68 reprodukcyj, gdy uczenie odbywało się bez przerwy, zaś 38 reprodukcyj, gdy rozdzielono je na trzy dni.

Dlatego korzystniej jest dany materjał podzielić na kilka dni, gdy uczymy się napamięć, a nie uczyć się bez przerwy. Trzeba brać również pod uwagę zajęcia uczniów po nauce. Jeżeli uwaga ucznia po lekcji przechodzi na zupełnie inny przedmiot, to jasne jest, że obraz materjału, przerabianego na poprzedniej lekcji, zblednie. Chcąc zapobiec osłabieniu tych wrażeń, należy zawsze urządzać pauzy. Przy nauce większych ustępów poleca się tę całość podzielić na mniejsze części, aby dzieci ogromem pracy nie przestraszyć, gdyż dodatnie usposobienie, oraz uczucie wesołości są tutaj również ważnemi czynnikami; przytem wiele zyskuje uwaga dziecka, która, jak wiadomo, najintenzywniej pracuje na początku i przy końcu ustępu. Postępując w ten sposób, uczenie pamięciowe można już stosować na najniższym stopniu u dzieci, które jeszcze nie umieją czytać. Tutaj w miejsce czytania przychodzi „przepowiadanie" małych całości, które się następnie łączy. Oprócz takiego pamięciowego uczenia się należy odróżnić zapamiętanie materjału, raz usłyszanego. Dorośli zdolni są zapamiętać i reprodukować do: 14 liter, 9 niezrozumiałych sylab, 12 lub 24 słowa w wierszu; dzieci stosunkowo mniej, bo zaledwie trzecią lub czwartą część. Z tego wynika odpowiednie do wieku dziecka, stawianie krótszych pytań i dyktowanie krótszych zdań. Dyktando, co do treści, powinno zawsze przedstawiać pewną całość; unikać należy dyktowania zdań oderwanych.

Strzec się należy kilkakrotnego powtarzania jednej rzeczy, przez co osłabia i nie ćwiczy się uwagi. Przy rachunkach z małemi dziećmi, postępowanie jest inne. Bezpośrednie zapamiętanie liczb następuje tutaj powoli. Powtarzanie jest tutaj dopuszczalne w pewnych granicach, częściowe rezultaty można napisać. Dzieci pomagają sobie w ten sposób, że liczby kreślą palcem na pulpitach. I w rachunkach musimy ćwiczyć pamięć, lecz najważniejsze jest tu zrozumienie działania i dobry wynik. Zresztą i życie praktyczne wymaga przedewszystkiem dobrych rezultatów. Przez taką pracę, dziecko w szkole przyzwyczaja się do ekonomicznego uczenia się, cieszy się i znajduje w sobie coraz to większą ochotę do nauki i pracy, spostrzega w sobie, rozwijające się zdolności duchowe, co jest bodźcem do doskonalenia się. (D. C. N.)

Tarnowskie Góry. Franciszek Ranoszek.

ZEBRANIA RODZICIELSKIE.

Kwestja stosunków rodziców do szkoły i odwrotnie jest wciąż aktualną. Z jednej strony obojętność i niezrozumienie, a przeto abstynencja we współdziałaniu, z drugiej strony dużo niekiedy dobrej woli ale brak właściwego działania w kierunku nastawienia i ustosunkowania rodziców do szkoły. Nic przeto dziwnego, że od czasu do czasu pojawiają się artykuły, omawiające te sprawy jako bolączkę współczesnej szkoły i społeczeństwa. Te głosy, jednocześnie wskazujące na charakterystyczne momenty stosunku rodziców do szkoły i odwrotnie, to krystalizowanie się idei zbliżenia rodziny i szkoły.

Za poważna rzecz jest wychowanie, by wydzielić je od szkoły albo od rodziny. Konieczne jest świadome współdziałanie, w przeciwnym razie wychowanie bez nauczania będzie ułamkowe t. j. albo będzie nauczanie bez wychowania, albo wychowanie bez nauczania, gdy tymczasem jedno i drugie razem kształtuje obywatela.

Dlatego też dom i szkoła, rodzice i nauczyciel muszą być ze sobą w ścisłym kontakcie, by i nauczanie i wychowanie i w domu i w szkole szło równolegle.

By jednak odbiec od teoretycznych tylko rozważań, których już było dużo, bowiem co do tej kwestji dzisiaj niema dwóch zdań, natomiast, by skierować sprawę na praktyczne tory, chciałbym zastanowić się nad tem, w jaki sposób praktycznie realizować postulat współdziałania domu rodzinnego ze szkołą w warunkach najtrudniejszych, mianowicie wiejskich i małych miasteczek.

Już wszelkie imprezy urządzone przez szkołę oraz uroczystości, jak rozpoczęcie i zakończenie roku szkolnego, jasełka, przedstawienia amatorskie i uroczystości narodowe mają duże znaczenie i w dużym stopniu wpływają na urobienie przychylnego stosunku do szkoły, który ma kolosalne znaczenie z racji wzbudzania większej wiary w szkołę, a przeto chęci okazywania większego współdziałania oraz zainteresowania szkołą. Ale są to działania przygodne, aczkolwiek dużego znaczenia.

W celu nawiązania bliższego kontaktu z rodzicami i omówienia pewnych dziedzin życia szkolnego oraz uzyskania zrozumienia konieczności pewnych działań i wymogów szkolnych, konieczne są zebrania rodzicielskie.

Ministerstwo W. R. i O. P. w regulaminie dla kierowników szkół i rad pedagogicznych wskazuje na konieczność stałego kontaktu nauczycielstwa z rodzicami dziatwy uczęszczającej do szkoły i poleca kierownikom szkół zwoływanie przynajmniej dwa razy na półrocze zebrań rodzicielskich.

Zebrania te w wielu szkołach dają wspaniałe rezultaty, w innych są kulą u nogi, a jeszcze w innych są nieprzezwyciężone trudności do zwalczenia, bo albo nikt nie przyjdzie albo przyjdzie kilka osób.

By jednak zebrania rodzicielskie dochodziły do skutku i dawały rezultaty, należy zastanowić się nad sposobem ich organizowania.

Przedewszystkiem nie zwoływać zebrań rodzicielskich, kiedy zachodzi potrzeba zbiórki pieniężnej, jak to najczęściej bywa, bowiem to odstrasza ludzi. *Zebrania rodzicielskie w zasadzie winny być zwoływane li tylko dla celów wychowawczych i zespolenia rodziny ze szkołą.*

Żeby zebranie rodzicielskie udało się t. j. żeby i rodzice i nauczyciel wyszli z zadowoleniem, winno być uprzednio sumiennie obmyślane i przygotowane.

O ile kierownik szkoły przygotuje się należycie do przeprowadzenia zebrania, obmyśli sposoby uczynienia zebrania ciekawem, to staje się ono zachętą i bodźcem do przychodzenia, a nauczycielowi do organizowania.

Przedewszystkiem należy ustalić termin zebrania. Jest to rzecz ważna, bowiem w wielu wypadkach mimo najszczerszych chęci rodzice nie mogą wziąć udziału.

Najlepiej jest ogłosić zebranie przez dzieci na parę dni naprzód. Wtedy każdy odpowiednio się nastawi, ułoży swe sprawy itp. Kierownik szkoły dbał o to, by zebranie się udało, jeszcze w przeddzień przypomni dzieciom, albo rozda kartki, pisane przez dzieci pod dyktando, z zaznaczeniem godziny zebrania.

Przedtem powiadomić można opiekunów szkolnych i sołtysa. Oni w prywatnych rozmowach przypomną a niekiedy zachęcą.

Pierwsze zebranie odbywa się w ścisłem gronie rodziców wraz z opiekunami szkolnemi. Na następne zaś dobrze jest zaprosić kolegę sąsiada, księdza lub kogoś z inteligencji okolicznej.

Pamiętać przytem należy, że obecność członków rad gminnych lub członków sejmiku, a przez to same zapoznanie się ich bezpośrednie z dążeniami szkoły i jej potrzebami, może mieć znaczenie przychylnego usposobienia do szkoły, co żywo objawia się na gminnych zebraniach budżetowych.

W celu urobienia i przygotowania jednostek do pracy, dobrze jest przedtem omówić plan zebrania z Opieką Szkolną. Wskazać, o czem opiekun szkolny powinien powiedzieć itp. To czyni zebranie mniej urzędowem i łatwiejszem dla ludu. Negowanie opiekunów, jak to się często zdarza, i tylko prowadzenie całkowicie samemu nie jest dobre, bowiem ma specyficzne zabarwienie, i inne jest ustosunkowanie ludności.

Pożądane nawet byłoby, by przewodniczył Opiekun lub ktoś z zaproszonych — kierownik będzie referował, udzielał wyjaśnień itp. a przedewszystkiem wiadomo, że on jest spiritus movens zebrania.

Najtrudniejsza rzecz to liczba obecnych. Są zebrania przepełnione, są też takie, które nie dochodzą do skutku z braku frekwencji. To zniechęca bardzo obie strony. Ale trzeba sobie powiedzieć, że zebranie odbędzie się bez względu na liczbę przybyłych.

By przyzwyczaić ludzi do punktualności i niemarnowania czasu, należy zebranie rozpocząć o oznaczonej godzinie bez względu na liczbę przybyłych. Jeżeli ze względów lokalnych należy chwilę zaczekać, to przybyłych należy zająć czemś np. głośnem czytaniem gazet, pokazaniem niektórych prac dzieci, pomocy szkolnych itp.

Rozpoczęcie zebrania winno odbyć się z właściwą powagą przez zagajenie i odczytanie porządku dziennego.

Niekiedy dobrze jest zebranie ożywić przez nadanie mu w jednej części charakteru atrakcyjnego, może to być na początku albo w końcu. A więc deklamacja wierszów przez dzieci, śpiew chóralny, dialogi, krótkie obrazki sceniczne itp. Następnie pogadanka i sprawy bieżące.

Niekiedy zaś kierownik zwoła zebranie ściśle dla celów określonych bez udziału dziatwy szkolnej.

W wielu wypadkach kierownik ma dobre chęci, ale brak mu tematów na takie zebranie, a przecież tematów z życia szkolnego może być bardzo dużo. Tylko przez zebranie rodzicielskie można rodziców wtajemniczyć w życie szkolne, w potrzebę szkoly i zainteresować zagadnieniami szkolnemi np. o obowiązku szkolnym, o komasacji szkół itp., dalszemi zagadnieniami będą: kursy dokształcające, odżywianie dzieci, roboty ręczne, wycieczki szkolne, czytelnictwo dziatwy, odrabianie lekcyj w domu, sklepik szkolny itp., o siedmioletniem nauczaniu, o szkołach powszechnych zagranicą, o szkołach zawodowych itp. Po tych zagadnieniach wyłonić się może bardzo pożądana dyskusja i zapytania.

Poza tem szereg spraw z bieżącego życia szkolnego: frekwencja szkolna, uroczystości szkolne, święto sadzenia drzewek, obchody i rocznice, potrzeby gospodarcze szkoły, o współdziałaniu domu rodzinnego ze szkołą, o czystości dziatwy szkolnej, pomoce naukowe itp.

Po referatach należy bacznie zwracać uwagę, by dyskusja poszła właściwym torem i utrzymana była na odpowiednim poziomie.

Wnioski wynikłe w dyskusji oraz życzenia należy w miarę możności wziąć pod uwagę albo skierować na właściwą drogę np. do Inspektoratu Szkolnego, Dozoru Szkolnego, Urzędu Gminnego itp.

W końcu przewodniczący zamknie zebranie, dziękując zebranym za udział. Na zakończenie dobrze jest niekiedy zaśpiewać dwie zwrotki pieśni np. Rotę, Boże coś Polskę, Jezcze Polska nie zginęła itp.

Zebrania takie, do których ludność nabiera coraz większego przekonania i chętnie przybywa, poza czysto szkolnem mają i ogólnospołeczne znaczenie, zaprawiając ludność do karności społecznej, do urobienia sądu krytycznego na różne sprawy, rozszerzają krąg zainteresowań. Tam, gdzie ludność jest urobiona przez szkołę, tam inna praca idzie. Łatwiejsze jest porozumienie nauczyciela z rodzicami w kwestjach szkolnych.

Powyższe jednak nie wyczerpuje całości zagadnienia. Wielu kierowników szkół w zależności od terenu, drogą własnej praktyki i własnych doświadczeń oraz pomysłów mogło osiągnąć dobre rezultaty.

Stąd też byłoby pożądane, by w tej żywej dziedzinie oprzeć się na jaknajwiększej ilości doświadczeń. A więc prośba:

Podzielcie się swemi doświadczeniami z czytelnikami „Przyjaciela Szkoły"!

Sandomierz. Wacław S. Laskowski.

SAMOBÓJSTWA DZIECI SZKOLNYCH.

W ostatnich czasach pojawiło się kilka prac z Niemiec, Japonji i Rosji w sprawie samobójstw dzieci, które dowodzą niezbicie, że niestety liczba tychże stale się zwiększa, zwłaszcza w Rosji, gdzie stanowi ona liczbę pięć razy większą niż w Niemczech, które też (np. w porównaniu z Polską) w owe samobójstwa obfitują.

Chłopcy odbierają sobie częściej życie niż dziewczęta, a uprzywilejowaną porą jest wiosna i koniec roku szkolnego, podczas gdy w zimie samobójstwa dzieci należą do rzadkości. Powody odbierania życia są często tak błahe, że zgodzić się trzeba z autorami, którzy twierdzą, że odbiera sobie życie zwykle dziecko nienormalne i psychopatyczne. Niemal w połowie przypadków samobójstw, nawet cierpienie nerwowe lub psychiczne dało się stwierdzić po lekarsku w wywiadach.

Co do sposobów odbierania sobie życia, to najczęściej spotyka się powieszenie, potem otrucie, dalej utopienie, postrzał, upadek z wysokości, a wyjątkowo rany nożem. Co do lokalu, to dzieci odbierają sobie życie w domu rodzicielskim, w czasie nieobecności rodziców (najczęściej na strychu), dalej często na świeżem powietrzu, rzadko w szkole (chłopcy postrzał).

Nieraz samobójstwa wydarzają się epidemicznie i to w sposób jednaki, nie rzadko „modny" np. zaczerpnięty z lektury lub kina.

Co ciekawe to fakt, że w czasie rewolucji i zamieszek liczba samobójstw maleje, by po rewolucji w czasie spokoju nagle się znowu powiększyć.

Jak wspominałem, powody często są błahe, z powtarzających się jednak stale, a zatem ważnych są: złe traktowanie przez rodziców lub nauczyciela, zła nota zwłaszcza przy końcu roku, a w wieku pokwitania: miłość beznadziejna!

Chłopin wykazał, że w Rosji samobójstwa młodzieży są 3—5 razy częstsze niż u dorosłych. Zwłaszcza w dużych miastach samobójstwa są obecnie coraz liczniejsze.

Również nie ulega wątpliwości, że samobójstwa dzieci wydarzają się głównie w rodzinach obciążonych dziedzicznie, dalej alkoholików i syfilitycznych. Odbierają sobie życie jednakowo co do ilości tak dzieci biedne jak i rodziców majętnych, bo głównie, jak wspominaliśmy, odgrywa tu decydującą rolę stan psychiczny i afektacja.

Wypadki obserwowane przez lekarzy, a między innemi i przez nas w Krakowie, każą poważnie zapatrywać się na tę kwestję, bo jest ona jedną z wielu bolączek, wymagających energicznej akcji społecznej.

Wydział Higjeny Szkolnej Ministerstwa W. R. i O. P. zbierał swego czasu materjał w tej sprawie i mamy nadzieję, że zostanie on niedługo opracowany i opublikowany i wyświetli sprawę: jaką rolę odgrywa szkoła w przypadkach samobójstw młodzieży szkolnej i jak tej sprawie zaradzać?

Kraków. Dr. Adolf Klęsk.

ROZBIÓR I. ROZDZIAŁU „OGNIEM I MIECZEM."

Uwaga: *Ogniem i mieczem* przeznaczam jako lekturę domową. Ponieważ jednak uczniowie nie są jeszcze wdrożeni do tej pracy, czytam z nimi rozdział I w klasie, aby poznali, jak należy czytać utwory literatury pięknej i aby wiedzieli, na co zwrócić uwagę. Wspólne czytanie tego rozdziału jest jeszcze o tyle ważne, że w nim zapozna się uczeń z właściwem tłem topograficznem powieści, głównemi osobami i wogóle z zawiązkiem akcji. To właśnie skłoniło mnie do dłuższego zatrzymania się przy rozdziale I.

I. Wstęp do lektury. Jaki pomnik odsłonięto w Bydgoszczy? (Pomnik Sienkiewicza.) Przypomnienie wszystkiego, co uczniowie wiedzą o Sienkiewiczu. Kto przypomina sobie jeszcze uroczystość odsłonięcia pomnika? Opowiedz nam! Jak wygląda pomnik? Co na nim wyryto? (Tytuły powieści Sienkiewicza.) Które z nich pamiętasz? Przeczytamy sobie w tym roku jedną z tych powieści, a mianowicie *Ogniem i mieczem* Sienkiewicz

pisał ją, kiedy Polska była rozebrana, właśnie wtenczas, kiedy po 100-letniej niewoli Polacy już zupełnie utracili wiarę, by mogli kiedykolwiek uzyskać niepodległość. Sienkiewicz nie tracił nigdy tej wiary i chciał ją wpoić w społeczeństwo. Uczynił to, pisząc powieści *Ogniem i mieczem, Potop i Pan Wołodyjowski*. Opisał tu męstwo i waleczność przodków naszych i wykazał żyjącemu pokoleniu, że naród, który posiadał tak dzielnych obywateli, zginąć nie może.

II. Rozbiór treści.*) (W czasie czytania i rozbioru wisi w klasie mapa Polski wzgl. Ukrainy.)

1) (str. 5.) W którym roku odbywają się wypadki? W której porze roku? Gdzie? Jaką była zima w r. 1647? Jakie zjawiska zauważono w tym roku? Jak ludzie tłumaczyli sobie te zjawiska? A czy dziś ludzie nie tłumaczą sobie niezwykłych zjawisk przyrody w podobny sposób? (Nauczyciel opowie dzieciom, jak się obawiano ukazania się komety Halleya i jakie stąd wróżby wynikły.) Jakie uczucie budzi w nas ten opis? (Uczucie grozy.) Co pozwoli nam sądzić opis ten o powieści, którą zamierzamy czytać? (Że jej treść będzie niezwykła.) Jak moglibyśmy zatytułować ten opis? (Charakterystyka roku 1647.)

2) (str. 6—7.) Co nam opisuje Sienkiewicz w tym obrazie? (Dzikie Pola.) Co myślisz, dlaczego one się tak nazywają? Jakie granice wytycza autor Dzikim Polom? Odszukaj je na mapie? Narysuj ich szkic! Kto grasował na Dzikich Polach? Co odbywało się tu? Jak wyglądał krajobraz Dzikich Pól? Jakie uczucie w nas budzą? Czy mamy w tym opisie więcej wyrażeń wzrokowych czy słuchowych? Co w tym stepie mogło przerażać? (Cisza, próżnia, dzikość i nagłe zjawienie się nieprzyjaciół.) Opisz mi zachód słońca na stepie! Co nazywamy stanicą? (Murowany dom dla rycerzy kresowych, którzy pilnowali granic państwa.) O czem to świadczy, że ze stanicy pozostały tylko ruiny? (Nikt tam nie przebywał, kresy były zaniedbane.) Określ dokładnie miejsce opisu! (Północny kraniec nad Omelniczkiem.) Pokaż na mapie! O czem opowiadali ludzie tamtejsi? Dlaczego mogły tu powstać opowiadania

*) Do rozbioru służy mi wydanie Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Lwów 1925.

o duchach? (Dużo ludzi leżało na stepach niepochowanych, ginęli bez pociechy religijnej, wreszcie sama zgroza stepów mogła te podania wywołać.) Czy i u nas stare cmentarze mają swoje podania o duchach? Co myślisz, czy to jest prawdziwe? Co sobie wróżono z ukazania się na stepie owych duchów? — Opis ten powiększa uczucia grozy. Jak nazwiemy ten opis? (Charakterystyka Dzikich Pól.)

3) (str. 8—9.) Co stało się nagle na stepie? (Stoczono potyczkę.) Skąd wzięły się postacie? Dlaczego ich nie widziano przedtem? (Była noc.) Czy długo trwała walka? Czy bylibyśmy się spodziewali tej walki? Dlaczego nie? (Była zupełna cisza.) Co jest znamienne w tym opisie? (Krótkie zdania, jakoby autor chciał podkreślić szybkość walki. Więcej niż zwykle użył wykrzykników.) Kogo poznajemy? Jaki jest zbiór żołnierzy? Jakie ich rozmowy? Kim się zajmują? Jak nazwiemy ten opis? (Walka na stepie.)

4) (str. 9—13.) Która postać wysuwa się na czoło oddziału? (Namiestnik.) Na co zwraca Sienkiewicz uwagę przy opisie tej postaci? (Na twarz.) Dlaczego? (Rysy jej przyczyniają się do charakterystyki namiestnika; był młody, przystojny, odważny, pełen fantazji, poważny, niegolony, bo nie pozwalały na to warunki przebywania na stepie.) Czy inne postaci opisuje Sienkiewicz też tak dokładnie? Czego można się więc spodziewać? (Że namiestnik będzie główną postacią w powieści.) Jak przyrządzono wieczerzę? Jak wyglądał pojmany? Scharakteryzujcie mi go na podstawie opisu i rozmowy jego z namiestnikiem? (Poważny, dumny, bystry, śmiały, niewiadomego pochodzenia.) Jaki nowy rys charakteru poznajemy u namiestnika? (Pewną dumę; nie podaje pojmanemu ręki dopóki się nie dowiaduje, że ten jest szlachcicem.) Jak pojmany wytłumaczył nocną przygodę? Czy jest nam wszystko zrozumiałe? Dlaczego Sienkiewicz otacza to zajście taką tajemniczością? (Aby czytelnika zainteresować.) Jak odnosili się żołnierze Skrzetuskiego do innych? (Z pewną wyższością.) Jak myślicie, dlaczego? (Musieli służyć u znakomitego wodza.) Czego dowiadujemy się o Skrzetuskim? (Powracał z Krymu.) Czy był zatem poinformowany o tem, co się działo w kraju i na Dzikich Polach? U kogo służył? Jaki był w rozmowie z Abdankiem? (Ostrożny.) Dlaczego? (Zbyt mało znał Abdanka, aby mógł mu

zawierzyć. Jako posła znów obowiązało go dochowanie tajemnicy.) Co Abdank opowiada o sobie? Czy Skrzetuski był zupełnie przekonany o prawdzie jego słów? Co mu się wydawało dziwnem? (Że Abdank z rozkazu hetmana jechał przez step.) Która z obu postaci jest nam sympatyczniejsza? (Skrzetuski.) Jakim nam się wydaje Abdank? (Podejrzanym.) Jak zatytułowalibyśmy tę część rozdziału I? (Rozmowa Skrzetuskiego z Abdankiem.)

5) (str. 13—15.) Jacy nowi ludzie przybyli? Jak odnoszą się do Abdanka? (Z pewną poufałością.) Jak do Skrzetuskiego i jego żołnierzy? (Z pewną pogardą, wrogo.) Co pozwala to nam sądzić o nastrojach kozaków w stosunku do Polski? Jakie podejrzenia miał Skrzetuski w stosunku do Abdanka? Kim nam się wydaje ów Abdank? (Jakimś człowiekiem zagadkowym.) Jak nazwiemy tę część rodziału I? (Przybycie kozaków i podejrzenia Skrzetuskiego.)

6) (str. 15—16.) Co robił tymczasem Abdank? (Przygotował się do odjazdu.) Co wręczył Skrzetuskiemu? Dlaczego Skrzetuski początkowo nie chciał przyjąć pierścienia? (Nie ratował Abdanka dla korzyści osobistych.) Jakiemi nam się wydają ostatnie słowa Abdanka? (Straszne.) Co przepowiada? (Dzień sądu.) Czy przepowiedni tej nie podziela autor? (W pierwszym obrazie pisze, że niebezpieczeństwo mogło się ukazać ze strony Dzikich Pól.) Jakie było właściwe nazwisko Abdanka? Dlaczego ociągał się z podaniem właściwego nazwiska? (Widocznie obawiał się, musiało ono być w Polsce znane, a sam Chmielnicki musiał być albo ścigany albo zwalczany. Dopiero kiedy się przekonał, że Skrzetuski był zupełnie nieświadomy wypadków w kraju, odważył się na podanie swego nazwiska. I to dla ostrożności dopiero wtenczas, kiedy już siedział na koniu i miał przy sobie swych mołojców.) Jaką odpowiedź znajdujemy w pieśni kozackiej? (Zapowiedź walki, kozacy śpiewają o swej niewoli.) Czego możemy się zatem spodziewać w dalszym ciągu powieści? Przypomnijcie sobie z historji, co wiecie o Chmielnickiem, o księciu Jeremim Wiśniowieckim. Co to są kozacy regestrowani? Jak nazwiemy ostatnią część rozdziału I? (Pożegnanie i odjazd Chmielnickiego.)

III. Synteza treści. Powtórzenie treści według nakreślonego planu:

1. Charakterystyka roku 1647.
2. Charakterystyka Dzikich Pól.
3. Walka na stepie.
4. Rozmowa Skrzetuskiego z Abdankiem.
5. Przybycie kozaków i podejrzenia Skrzetuskiego.
6. Pożegnanie i odjazd Chmielnickiego.

Jak zatytułujemy rozdział I? (Spotkanie się Skrzetuskiego z Chmielnickim.)

IV. Rozbiór formy. Które części rozdziału I dają nam opis, które opowiadanie? Czem się różni opis od opowiadania? (W opisie mówi autor o jakiejś rzeczy martwej, krajobrazie lub osobie, w opowiadaniu pisze o pewnych wypadkach.) Porównaj budowę zdań w opisie i opowiadaniu! Co zauważyłeś? (W opowiadaniu, o ile Sienkiewicz przedstawia szybki przebieg wypadków, używa krótkich zdań.) Czy obrazy szybko się zmieniają? Co jeszcze charakteryzuje ten rozdział? (Pewna tajemniczość.) Dlaczego ją zastosował Sienkiewicz? (Aby czytelnika więcej zaciekawić.) Jakie osoby poznajemy? Które nakreślił autor dokładniej, które pobieżniej? Co myślisz, dlaczego? Czy Sienkiewicz opowiada nam o przeszłości obu postaci, czy też poznajemy ją skądinąd? (Z rozmowy.) Czy obie postaci są podobne? Jakie przeciwieństwa zauważyliśmy jeszcze? (Żołnierze Skrzetuskiego i kozacy; cisza nocna — walka.) Takie przeciwstawienia nazywamy kontrastem. Co opisuje Sienkiewicz oprócz wypadków? (Dzikie Pola.) Nazywamy to tłem powieści. Czy tło powieści jest odpowiednie do tak tajemniczych wypadków?

Porównujmy język autora! Jakie wyrażenia zauważymy? (Gwarowe, ruskie, obce a używane w Polsce w XVII w.) Wyszukaj kilka takich wyrażeń! Dlaczego autor użył właśnie takich wyrażeń? (Aby nam lepiej scharakteryzować epokę.) Co jest ciekawe w języku XVII w.? (Dużo wyrazów obcych.) Szlachta ówczesna lubiła się popisywać wyrazami obcemi, przeważnie łacińskiemi. W utworach w. XVII napotykamy też takie wyrazy; nazywają się makaronizmami.

V. Synteza formy. Jak się nazywa taki utwór, jakim jest *Ogniem i Mieczem*? (Powieścią.) Jakie wypadki opisuje ta powieść? (Dawne, które zapisała historja.) Taka powieść,

która opisuje wypadki dawne, nazywa się powieścią historyczną. Kto czytał może inną powieść? Jaka to była powieść?

VI. Zastosowanie. Można rzucić inicjatywę, by klasa zebrała podania o ukazaniu się duchów lub o wydarzeniach niezwykłych, które rzekomo zdarzyły się w danej okolicy, a które to podania zostały przekazane przez ludzi starszych młodszym pokoleniom. Podania te wpisze się do specjalnego zeszytu na ten cel przeznaczonego, lub umieści się w gazetce szkolnej, o ile taka istnieje.

Bydgoszcz. L. Bandura.

Z SSAKÓW LEŚNYCH: WIEWIÓRKA.

(Lekcja w klasie IV szkoły powszechnej.)

I. Obserwacja. Na wycieczce do lasu zauważyliśmy 1) ogryzione szyszki świerka i wierzchołki pędów drzew, 2) wiewiórkę, ogryzającą szyszkę, 3) wiewiórkę, skaczącą po drzewach, 4) wiewiórkę, spadającą z wierzchołka odosobnionego drzewa (jeden z chłopców ścigał ją na drzewie do wierzchołka tak, że skoczyła na ziemię.) Zapisaliśmy w dzienniczkach, jak wiewiórka ogryza szyszki: postawa, zadanie przednich nóg; jak skacze: wydłużona postać, ostre pazury, puszysty ogon; jak opada z drzewa na ziemię: rozszerza nogi. Te spostrzeżenia posłużą nam za punkt wyjścia na lekcji. Posługujemy się obrazami.

II. Zdobycie wiadomości. 1. Opowiedzcie, gdzie widzieliście wiewiórkę! (W lesie, na drzewach.) Czy zazwyczaj wiele zwierząt przebywa na drzewach? (Prócz ptaków i wiewiórki często kuna.) Dlaczego zwierzęta ssące przebywają zwykle na ziemi? (Wygodniejsze bieganie.) O ile więc wiewiórka nieomal stale przebywa na drzewach, musimy zbadać, dlaczego może pozostawać na drzewach, jak jest dostosowana do miejsca pobytu! Powtórzcie wasze spostrzeżenia! Jak wiewiórka wdrapuje się na drzewo! Porównać z kotem! (Ma ostre pazury: u przednich nóg po cztery, u tylnych po pięć palców.) Jak palce umożliwiają wiewiórce czepianie się gałęzi? — Dlaczego czuje się bezpieczną nawet na wierzchołku drzewa? (Palcami trzyma się gałązek.) Z którem zwierzęciem można porównać wiewiórkę ze względu na szybkość ruchów? (Z zającem.) Dlaczego zając jest w stanie biegać bardzo prędko? (Tylne nogi dłuższe.) Porównać z kotem! Co zauważyliście pod tym względem? (Wiewiórka przeskakiwała z drzewa

na drzewo; skacze do pięciu metrów w dal.) Na co taki puszysty ogon? (Długie ogony mają ptaki latające: jaskółka, gołąb; także myszy, szczury, koty. Ogon działa jak ster łódki.) Jak działa ogon jako spadochron? (Puszysty, wstrzymuje ciężar ciała w powietrzu.) Porównać z ogonem kur! (Kury z obciętemi ogonami spadają z kurnika wprost na ziemię i się rozbijają.) W jaki sposób wiewiórka stara się spadochron rozszerzyć? (Rozszerza nogi, jak kot rzucony na ziemię.) J a k w i e w i ó r k a j e s t p r z y s t o s o w a n a d o ż y c i a n a d r z e w a c h?

2. Jakie ślady pozostawia wiewiórka? (Objedzone szyszki i odgryzione gałązki.) Jak się zabiera do tej pracy? (Obserwacja: siedzi na tylnych nogach, ogon podniesiony, szyszkę trzyma w przednich łapkach, podniesioną do pyszczka łuski szyszki spadają dość często na ziemię.) Co zjada więc wiewiórka? (Nie całe szyszki, lecz nasiona ich; wyszukiwanie nasion.) Żywi się też orzechami, żołędziami, korą drzew, młodemi pędami, grzybami, jajkami i młodemi ptaszkami. Przypatrzmy się wiewiórce, jakie ma cechy, urządzenia gryzonia! Podział zębów na siekacze, kły i trzonowe. Które z nich używa wiewiórka najwięcej? (Siekaczy.) Do czego służą jej? (Do ogryzania kory, szyszek i łupania orzechów.) Jak muszą byc urządzone, aby mogły sprostać swemu zadaniu? (Są wychylone naprzód, silne, ostre.) Która czynność szczególnie wymaga ostrych zębów? (Ogryzanie kory i szyszek.) Przez używanie ostre narzędzia zczasem się tępią. Ostrzenie ich. Przez ostrzenie noże np. stają się cienkie i węższe. Dlaczego zużywanie się zębów byłoby szkodliwe dla wiewiórki? (W końcu zużyłyby się zupełnie, wiewiórka nie byłaby zdolna zdobyć sobie odpowiednie pożywienie, musiałaby zginąć z głodu.) Dlatego: siekacze pokryte szkliwem tylko z przodu, zużywają się z tyłu więcej, pozostają więc zawsze ostre; rosną dalej, wysuwając się ze szczęk.) Porównać królika trzymanego w zamknięciu bez sposobności gryzienia przedmiotów! — Kłów wiewiórka niema. (Na co mają je zwierzęta drapieżne?) — Do czego służą zęby trzonowe? — Jak urządzona jest górna warga, aby uniknąć zranienia przy ogryzaniu kory? (Jak u zająca i królika?) Dlaczego wiewiórce nie potrzeba długiej szyi? Wejdzie w każdy zakątek drzew; łapkami podnosi pożywienie do pyszczka) — J a k w i ę c w i e w i ó r k a j e s t w y p o s a ż o n a j a k o g r y z o ń?

3. Osądźcie wiewiórkę, co do pożyteczności? (Jest szkodliwa; dlaczego?) Jak tępi ją szczególnie leśniczy? — Czy tylko człowiek jest jej nieprzyjacielem? (Kuna, lis, ptaki drapieżne.) Dlaczego jednak mimo tylu nieprzyjaciół spotyka się w lesie często wiewiórki? (Wiewiórka uchodzi baczności nieprzyjaciól, a sama spostrzega ich zawczasu.) Co służy wiewiórce ku obronie? (Barwa ochronna; zwinność i prędkość ruchów; życie w konarach drzew; wrażliwe zmysły: słuch, wzrok, dotyk [wąsy jak kot]; gniazdo jako kolebka młodych i ochrona w przykrem powietrzu, szczególnie w zimie; półsen w postawie skłębionej i ciepłe futerko; silne rozmnażanie się [dwa razy do roku po 3—7 młodych].) Dlaczego wiewiórka nie wyginie mimo licznych nieprzyjaciół?

III. Uogólnienie. Dlaczego wiewiórka może żyć na drzewach? (Jest odpowiednio do tego zbudowana.) Opowiedz, jak jest przystosowana do życia na drzewach! Czy znacie zwierzęta, które w podobny sposób są zbudowane? (Kuna, małpy.) Podajcie przykłady zwierząt dostosowanych do życia na wodzie! (Ptaki pływające, wydra, bóbr.) Udowodnijcie, że budowa ciała ptaków brodzących odpowiada miejscu pobytu tych ptaków! Jak jaskółka jest przygotowana do żeglugi powietrznej? — Zwierzęta są przystosowane do miejsca pobytu.

IV. Zastosowanie. Które zwierzęta posiadają barwę ochronną? — Co służy wiewiórce ku obronie? — Dlaczego wiewiórka szuka dziupli w drzewach? (Gromadzi zapasy na zimę.) Uzębienie wiewiórki a kota. (Siekacze mniejsze, kły wielkie.) Dlaczego w północnych krajach wiewiórka podczas zimy ma barwę popielatą? — Zadania: Jak szkodzi wiewiórka? — Wiewiórka w zimie. — Wiewiórka i jej nieprzyjaciele.

Rogoźno. Aleksander Urbański.

TEMATY OBOCZNE.

Wymiana spółgłoskowa (twarda i miękka).

(Lekcja w kl. V szkoły powszechnej.)

Dzieci znają z fonetyki głoskę, samogłoskę i spółgłoskę; graficzną rolę litery „i“; głoskę twardą i miękką. Umieją też znaleźć temat i końcówkę. Dzieci muszą to znać, co jest koniecznie potrzebne do przeprowadzenia lekcji pod wskazanym tytułem.

1. Na poprzedniej lekcji zadałem dzieciom, by w domu odmieniły rzeczowniki „sala“ i „pas“ w liczbie pojedyńczej.

Teraz sprawdzam, czy dzieci polecenie wykonały a zarazem poprawiamy gremjalnie to zadanie. Uczeń, wezwany przeze mnie, czyta przypadek (każde dziecko inny), ja piszę go na tablicy. Rozumie się, że źle podyktowany wyraz dzieci wspólnie poprawiają.

Na tablicy będziemy mieli (a dzieci w zeszytach już mają) napisane:

a)		b)	
1.	sal/a	1.	pas
2.	sal/i	2.	pas/a
3.	sal/i	3.	pas/owi
4.	sal/ę	4.	pas
5.	sal/o	5.	pasi/e
6.	sal/ą	6.	pas/em
7.	sal/i	7.	pasi/e

Dobrze będzie teraz po napisaniu tej odmiany na tablicy a przed rozpoczęciem nowej lekcji policzyć z dziećmi głoski. Rozchodzi mi się tutaj o liczbę głosek w rzeczowniku „pas“ w wołaczu i miejscowniku.

2. Dzieci umieją znaleźć temat w rzeczownikach niezmiennotematowych. Jako powtórzenie każę znaleźć i oddzielić końcówki w zeszytach naprzód przy rzeczowniku „sala“. Gdy wszyscy to u siebie zrobią, wywołuję jednego ucznia, który to samo zrobi na tablicy. Wszystkie inne dzieci sprawdzają, czy mają taki sam temat i końcówkę, jakie oddziela ten uczeń, który pracuje przy tablicy. Chociaż przerabialiśmy takie ćwiczenia na poprzednich lekcjach, to zawsze znajdzie się uczeń, który nie wywiąże się z tego zadowalająco. Tym uczniem może nawet być ten, który został wywołany. Jeżeli znajdzie się uczeń, który będzie twierdzić, że tematem jest „sa“, to odpowiedź jego uznamy za dobrą, jeżeli potrafi uzasadnić swoje twierdzenie. Okaże się, że jego wiadomości pod tym względem nie są pełne i teraz przychodzi pora, by je kolega jego sprostował.

3. Gdy wszyscy zrobili to, co było polecone i dobrze wykonali zadanie, to wtedy pytamy dzieci, czem się kierowały przy oddzielaniu końcówek? (Powtarzamy przez to przerobione lekcje. To potrzebne do dalszej części lekcji.) Poczem poznały temat?

Zapytujemy, ile jest tematów w rzeczowniku „sala“? Dzieci dały mi odpowiedź, że tematów jest siedem. Nie będzie sprawiać trudności naprowadzenie uczniów na to, że w każdym (siedmiu) przypadku jest temat ale jeden i ten sam. Zkolei zapytamy dzieci, z ilu głosek składa się ten temat? (Przeczytać go!) Przeczytać końcówki!

4. Przechodzimy do szukania tematów w rzeczowniku „pas“. Dzieci ze względu na poprzedni przykład i ze względu na zasadę, przedtem poznaną, wyróżnią tę część, która się stale powtarza. Uczniowie powiedzą i przeczytają, że tematem jest „pas“. Gdybyśmy się powołali na rolę graficzną litery „i“, to na razie nicby nam nie pomogło. Tutaj pomocne nam będą końcówki wołacza i miejscownika ale te, które dzieci wyróżniły. Według ich mniemania końcówką w tych przypadkach jest „i-e“. Każemy im teraz dodać tę końcówkę do tematu „pas“, który wyróżnili, i przeczytać cały wyraz. Dzieci skontrolują słuchowo, że nie mówimy „pas-i-e“ tylko „paśe“. Gdy im każemy wyraz ten napisać tak, jak go słyszą i wymawiają, to zobaczą cztery znaki na cztery głoski. W tych czterech głoskach jest temat i końcówka. Łatwo teraz dzieci wyodrębnią temat (paś — pasi) i końcówkę (e). Gdybyśmy teraz chcieli, żeby dzieci na podstawie tego ćwiczenia doszły do wniosku, że rzeczownik „pas“ ma dwa tematy, to nie wiem, czyby nam się to udało. Uczniowie teraz odpowiedzą, że tematem jest „paś“ (pasi). Tak jest ale nie wszędzie. Bierzemy końcówkę narzędnika (em) i dodajemy do tego tematu. Dzieci zaraz powiedzą, że tak się nie mówi (paśem). Teraz dopiero możemy zapytać, ile ten rzeczownik ma tematów i gdzie one występują? Tematy te wypisujemy z dziećmi jeden po drugim:

pas
pasi (paś).

Zapytujemy, czem różni się jeden temat od drugiego i określamy, na czem różnica ta polega. Uczniowie odpowiedzą, że „s“ zamieniło się na „ś“. Prostujemy to i mówimy, że zamiana ta w gramatyce nazywa się wymianą. Piszemy wyrazy „wymiana“, „wymieniło się“ na tablicy a dzieci mogą je zapisać w zeszytach pod ćwiczeniem. Naprowadzamy następnie dzieci na to, co one już wiedzą, że „s“ jest głoską twardą a „ś“ miękką.

Jeżeli starczy nam czasu, to przerobimy tych ćwiczeń więcej. Podamy termin „tematy oboczne".

5. Zebranie całości.

6. Jeżeli nie mogliśmy dać więcej przykładów na wymianę spółgłosek twardych na miękkie w obrębie tematu, to możemy dać odpowiednie ćwiczenie do domu. Albo: na drugą lekcję mogą dzieci przygotować w domu materjał na wymianę spółgłoski twardej na inną twardą w obrębie tematu.

Dajemy zadanie:

Mian.	Dop.	Woł.	Miejsc.
mucha,			
wstęga,			
Bóg,		—	
człowiek,			
dwór.			

Znaleźć tematy, odmieniając podane rzeczowniki przez wskazane przypadki. Zastanowić się, czy jest więcej tematów niż jeden! Wypisać je! Lekcję tę połączymy z ćwiczeniem ortograficznem.

Strzemieszyce. Józef Har.

UWAGI DYSKUSYJNE.

Lekcja: Zwiedzenie historycznych pamiątek Krakowa i Warszawy.

W uwadze wstępnej autorka wspomina, że według żądań szkoły pracy nauczanie w klasach I—IV opierać się ma na nauce koncentracyjnej. Czy tylko w klasach I—IV nauczanie ma się opierać na zasadzie koncentracji? Z uwagi wstępnej wynika, że autorka lekcji starała się opracować ją według szkoły pracy i oprzeć na zasadzie koncentracji. I z tego punktu widzenia należy więc lekcję powyższą oceniać.

Lekcja jest powtórzeniem materjału z historji. Na lekcji tej autorka łączy naukę historji z nauką języka polskiego (gramatyki, ortografji, stylistyki) matematyki i geografji. Z tego widać, że lekcja ta jest próbą realizowania zasady koncentracji, polegającej na zgrupowaniu nauki dokoła jednego ośrodka i wytworzenie t. zw. podstawy wychowawczej. W lekcji powyższej taką podstawę wychowawczą tworzy historja. Takie stanowisko co do koncentracji ujęte jest w programie szkoły średniej (w klasach wyższych). Wytworzenie podobnej podstawy wychowawczej w szkole powszechnej byłoby błędem, gdyż nastawiałoby to zbyt wcześnie na jakiś kierunek studjów, bądź przedwcześnie pchało do zawodu. Przez koncentrację należy rozumieć taki układ materjału nauczania, przy którym jedną dziedzinę wiedzy wiąże się z drugą, jedno zagadnienie przerabia się z rozmaitych punktów widzenia. Koncentracja szerzej pojęta, to nić przewodnia wszelkich metod, zmierzająca do wyrobienia jednolitości myślenia, ścisłego

zespolenia uczuć i wywołania harmonijnego z etyką działania. Zadaniem koncentracji w szkole powszechnej jest wiązanie nauki z życiem i wytwarzanie na tem tle spójni dla wszystkich przedmiotów nauczania.

O ile za wskazane uważam objaśnienie przez autorkę miejscowości, przez które jedzie się z Krakowa do Warszawy, o tyle uważam za niewskazane przy wyjaśnieniu nazwy Warszawy moment z ortografji i gramatyki, a mianowicie pytania o pisownię *warz, waż* i odmiana czasownika ważyć wraz z ćwiczeniami gramatycznemi na temat tego czasownika. Związek z poprzedniemi wiadomościami w tym momencie w lekcji historji był sztuczny i narzucony przez autorkę. Jeśli chodzi o zasadę *szkoły pracy*, to lekcja byłaby rzeczywiście według tej zasady przeprowadzona, gdyby to zwiedzenie pamiątek historycznych rzeczywiście się odbyło. Ale to rzadko kiedy można urzeczywistnić. Jeżeli na tej lekcji autorka połączyła historję z matematyką, to należało uwydatnić, że dzieci obliczają, ile będzie wynosiła droga z Poznania do Warszawy, bo uczeń oblicza, ile będzie kosztowało przebycie 858,5 km, a nie zaznacza, że tyle wynosi droga. Lekcja była powtórzeniem. Powtórzenie materjału odbywało się w niektórych momentach lekcji tylko na podstawie pamięci. Naprzód dzieci były pytane o treść, a dopiero później zawieszano obrazy. Według mego zdania obraz pokazałbym naprzód, a na podstawie niego wydobyłbym treść. Ożywiłoby to lepiej lekcję.

Zaletami tej lekcji jest to, że rzeczywiście szuka nowego ujęcia materjału. To nowe ujęcie wpłynęło dodatnio na ożywienie tej lekcji i naprawdę było radosną powtórką, o jakiem autorka wspomina w wstępnej uwadze.

Stradów. Ludwik Koza.

„Podręcznik w nauce historji."

W artykule pod powyższym nagłówkiem p. Miros odrzuca „bezwarunkowo" używanie podręcznika przy nauczaniu historji, popierając swą myśl pewnemi dowodami, które właściwie — ściśle biorąc — niczego nie dowodzą. My Polacy w wielu wypadkach popodamy w ostateczność, i wadę tę widzę też u autora, który m. zd. wykazuje nieznajomość tzw. „pośrednictwa" t. j. umiejętności budowania na starych wzorach lub odpowiednio dostosowanych do postępu wiedzy — nowych form.

Jeśli Szanowny Kolega wytworzył sobie takie pojęcia jak: „że nauki historji nie możemy budować na wyrazie, zaś podręcznik nie tłumaczy lub tłumaczy niejasno materjał postrzeżeniowy, albo zadać „stąd — dotąd" lub też uważa, że podręcznik jak wogóle każda książka (?!) jest „sumą wyrazów" itd. — to pewne, że dla Niego używanie podręcznika jest zmorą i naprawdę ciężarem w nauczaniu.

Uważam podręcznik i jak wogóle każdą książkę nie za sumę wyrazów, ale za sumę postrzeżeń i faktów z życia, za obraz ewolucji stosunków gospodarczych itp. Podręcznik, ilustrujący to wszystko, staje się niezbędnym. Prawdą jest tylko to, że dziś nie mamy, a przynajmniej nie udało mi się dotychczas zapoznać z takim podręcznikiem, którego układ obrazowy — jasny i przystępny, zastosowany do każdej klasy nauczania historji, byłby odpowiedni.

Radzę więc sobie kompromisowo. Nie buduję więc historji na podręczniku, tylko na postrzeżeniach, opowiedzianych przez dziatwę z przeżyć własnych

lub wyczytanych z dobrych ilustracyj lub też z przeżyć osobistych, uzupełnianych w pierwszym wypadku mojem opowiadaniem, w którem niepostrzeżenie zapoznaję dziatwę z wyrazami, które znać muszą jak: król itp. Szukam następnie odpowiednika poznanego materjału w książce, którą uważam jako przypomnienie zapomnianych obrazów, jako ugruntowanie nabytych wiadomości. Nie każdy nauczyciel ma dar nauczania historji i tu stanie mu w pomocy umiejętnie wyzyskana treść z książki. A skąd w końcu sam nauczyciel ma przypomnieć sobie zapomniany obraz? A dziecko? Słowa i obrazy zczasem się zatrą w pamięci, przypomnieć należy lub też i przypominać tylko z książki. A czytanie książek treści historycznej — to najciekawsza bodaj lektura naszych dzieci. Bibljotekarze o tem wiedzą chyba najlepiej.

W końcu nie traktujmy rzeczy poważnych i ścisłych, do jakich zaliczam naukę historji, jako zabawkę, bo życie nie jest zabawką. Przez rozczytywanie się — nie przez gadanie tylko — wlewa się zamiłowanie do gruntownego badania dziejów, do wydawania ścisłych wniosków, uczy się pracy mrówczej, której nam tak potrzeba. Dobra książka historyczna, czy powieściowa o treści historycznej, winna się znaleźć w ręku każdego dziecka, a szczególnie na wsi, gdzie poza kalendarzem zajmie pierwsze miejsce. I w tem widzę ogromną rolę książki w nauczaniu historji, a praktyka dała mi zupełnie dobre rezultaty.

Jabłonów. W. Steliga.

OCENY KSIĄŻEK.

Feliks Rankowski i Kazimierz Błaszczyński: *O prawach i obowiązkach nauczycieli.* Nakładem Spółki Pedagogicznej T. A. w Poznaniu. — 2 części (stron 408+107).

Do 1 stycznia 1927 r. nauczycielstwo tak szkolnictwa powszechnego jak i średniego nie miało ustaw, normujących stosunki służbowe nauczycieli a życie prawno-służbowe było w każdej prowincji, w b. trzech zaborach odmienne. Dopiero 1 lipca 1926 r. Sejm Ustawodawczy dokonał w dziedzinie ustawodawstwa szkolnego dzieła doniosłego znaczenia, uchwalając ustawy „O stosunkach służbowych nauczycieli“ (pragmatykę), które, wprowadzając jednolite stosunki i warunki służbowe, stają się obowiązujące w całem państwie i rugują tem samem ustawy i rozporządzenia, obowiązujące dotychczas w poszczególnych dzielnicach. O pragmatykę nauczycielstwo, jako urzędnicy państwowi, walczy od dłuższego czasu, gdyż zrozumiałe jest, że tylko na podstawie zasadniczych ustaw mogą być oparte rozporządzenia władz a każda zainteresowana jednostka wie, jakie są służbowe obowiązki i jakie ma prawa. Dotychczas interpretowano zarządzenia władz najrozmaiciej, obecnie chaos ten ustawowy ustaje i wprowadzone są postanowienia, które jawnie prowadzą do jednolitości ustroju szkolnictwa w Polsce, co jest obecnie na porządku dziennym naszych spraw społecznych zawodowych. O dodatnich i ujemnych stronach naszej świeżo wydanej pragmatyki mówić tu nie zamierzam, mojem zadaniem jest tylko ocenić, jaki materjał, komentujący te ustawy, podają nam wyżej wymienieni autorowie.

Feliks Rankowski i Kazimierz Błaszczyński, referenci Kuratorjum Okręgu Szkolnego Poznańskiego, jako autorowie kilku dzieł prawno-administracyjnych

dziełem swem „O prawach i obowiązkach nauczycieli“ wielce się zasłużyli, dzieło to bowiem będzie z powodu jego komentarzy, nieodstępnym towarzyszem nauczyciela, przyjacielem zawodowym i doradcą prawnym. Dla łatwiejszej i szybszej orjentacji autorowie podają właściwy tekst ustawy drukiem tłustem a po każdym paragrafje następuje drukiem zwykłym wyjaśnienia i zarządzenia władz, łączące się ściśle z danym punktem ustawy. Zaznaczyć tu należy, że zarządzenia i okólniki władz, wiążące się z ustawą, są przytoczone w całości, co ma wielkie znaczenie dla nauczyciela, gdyż ułatwia pogląd na obowiązujące przepisy a poszczególne artykuły w nieskróconem brzmieniu dają możność orjentowania się w rozmaitych sprawach służbowych i korzystający z tej książki nie potrzebuje poszukiwać w dziennikach urzędowych. Po przeczytaniu całości odnosi się wrażenie, że prócz poznania tekstu ustawy z 1 lipca ub. r. obowiązujący od 1 stycznia 1927 r. ma się przed oczyma wszystkie zarządzenia władz szkolnych od uzyskania niepodległości t. j. od roku 1918.

Prócz właściwego tekstu ustawy i komentarzy do tych książka zaopatrzona jest w chronologiczny spis ustaw i rozporządzeń, zawiera tezy Najwyższego Trybunału Administracyjnego i skorowidz rzeczowy (w alfabetycznym porządku). Druga część zawiera ustawy, zmieniające niektóre postanowienia ust. z 1 lipca 1927 r. oraz rozporządzenia w sprawie wykonania postanowień tejże ustawy. Ostatnia ustawa (w II części) jest z dnia 1 marca 1927 r. (Dz. U. R. P. nr. 27, poz. 207), zmieniające niektóre postanowienia ustawy z dnia 22 grudnia 1925 r. o środkach zapewnienia równowagi budżetowej (Dz. U. R. P. nr. 129. poz. 918). W dalszych częściach zapowiadają autorzy przepisy o kwalifikacjach zawodowych, o uposażeniu i zaopatrzeniu emerytalnem nauczycieli a nie ulega również wątpliwości, że już III część obejmować będzie rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 15 lipca 1927 r., zmieniające i uzupełniające postanowienia ustawy z dnia 1 lipca 1926 r. o stosunkach służbowych nauczycieli. (Dz. U. M. W. R. i O. P. z dnia 26 sierpnia 1927 r. nr. 10/188. poz. 157.)

Autorowie bardzo starannie i z wielką znajomością rzeczy opracowali to dzieło, które inaczej nazwać można „Zbiór ustaw i rozporządzeń szkolnych od roku 1918“. Zbiór ten jest bardzo bogaty i znaleźć się winien nietylko na biurku każdego urzędnika szkolnego (ministerstwa, kuratorjum i inspektora szkolnego) i w bibljotekach nauczycielskich, ale w rękach tak czynnego jak i emerytowanego nauczyciela szkół powszechnych i średnich, wogóle każdego obywatela, kogo tylko szkoła i nauczycielstwo interesuje. G. Hecht. (Warszawa.)

Franciszek Śniehota: *Jan Henryk Pestalozzi* w setną rocznicę zgonu „wielkiego mistrza pedagogji“ 1827—1927. 1927, str. 48. Skład główny w Księgarni Polskiej, Katowice, Poprzeczna 2.

W setną rocznicę zgonu wielkiego mistrza pedagogji — J. H. Pestalozzi'ego, pragnie autor niedużej, powyżej wymienionej broszury „przyczynić się choćby maluczko do lepszego i głębszego zrozumienia i sprawiedliwego ocenienia“ życia i działalności wybitnego pedagoga szwajcarskiego.

Owa nowa próba oceny Pestalozzi'ego, sama w sobie skromna — jak się autor wyraża — ma za zadanie skreślenie z jednej strony obrazu mistrza pedagogji na tle wieku ówczesnego, z drugiej zaś strony uwydatnienie genjalnych

rysów w jego osobowości, a nadto chce zachęcić nauczycielstwo do dalszych studjów nad życiem, pismami i działalnością genjusza pedagogicznego i proroka nowoczesnej pedagogji, aby się napełniło zrozumieniem i zapałem dla wzniosłego zawodu nauczycielskiego.

Możemy śmiało powiedzieć, że autor z postawionego sobie zadania należycie się wywiązał, kreśląc w treściwych wywodach obraz Pestalozzi'ego, przedstawiając jego osobowość wielostronnie, jako przyjaciela ludzkości, kaznodzieję ludu, socjologa, polityka i pedagoga, w ścisłym związku z tłem jego działania i w perspektywie jego wieku, nakoniec ujmując w istotnych rysach Pestalozzi'ego-genjusza. Słusznie konkluduje autor cennej broszury, że w Pestalozzim, jako „w wychowawcy ludzkości", zogniskowały się dążenia pedagogiczne całego świata, że zagadnienie wychowania powszechnego doznało najszczęśliwszego rozwiązania w dziele Pestalozzi'ego, dalej, że Pestalozzi dokonał wielkiego czynu reformatorskiego nie siłą władzy i środkami materjalnemi — ale sercem, pełnem miłości i wiary.

Pedagogiczne idee Pestalozzi'ego: jasność pojęcia o istocie natury ludzkiej i wyprowadzenie z niego idei powszechnego wychowania ludowego, następnie takich postulatów pedagogiczno-dydaktycznych, jak zasada rozwoju, używanie materjału zmysłowego dla rozwoju zdolności i sił umysłowych, znalezienie środków elementarnych czyli pierwiastków kształcenia, oraz pogłębienie pojęcia poglądowości — zatrzymują wartość i ważność nietylko „w pół wieku po zgonie" twórcy, lecz także napełniają i przyszłe wieki poczuciem podziwu i siłą do działania.

Nie dziw więc, że Pestalozzi nakreślił potomności nowe cele i drogi w dziedzinie wychowania i że studjum tego genjusza pedagogicznego może oddać nauczycielstwu kolosalne wprost usługi.

Z tych względów rzecz p. Śniehoty, oparta na dobrych źródłach a napisana z zamiłowaniem przedmiotu, stylem jasnym i ujmującym, zasługuje zewszechmiar na poparcie i jak najszersze rozpowszechnienie wśród nauczycielstwa.

Lublin. Prof. Dr. Zygmunt Kukulski.

ODPOWIEDZI INFORMACYJNE.

P. Kol. K. w G. w sprawie wydania powiatowych map szkolnych.

Na razie są tylko do nabycia mapy Województwa Pomorskiego, które można nabyć w Komendzie Wojewódzkiej Policji Państwowej w Poznaniu oraz w wszystkich księgarniach na Pomorzu jak i w mieście Poznaniu i Bydgoszczy. Mapa kosztuje w księgarniach 10.— zł. za egzemplarz, zaś dla władz 6.80 zł. netto a pod zaliczką pocztową z doliczeniem kosztów pocztowych 8.— zł.

Mapy Województwa Poznańskiego są już wyczerpane, jednakowoż w krótkim czasie wyjdzie nowy nakład z ulepszeniem a mianowicie z uwidocznieniem gór i nizin a w najbliższym czasie wydane zostaną mapy także innych województw w tych samych rozmiarach.

W sprawie mapy powiatu gostyńskiego prosimy skomunikować się wprost z sekr. Maternem Komendy Wojewódzkiej Policji Państwowej, Poznań, Plac Wolności 12, pokój 55, który udzieli potrzebnych informacyj. Można bowiem otrzymać gotowy rysunek na mapę powiatową w przeciągu 10 dni od dnia zamówienia i to z uwzględnieniem wszystkich znaków, które uwidocznione są

na mapach (Messtischblätter) gór, nizin, lasów itd., należy tylko podać przy zamówieniu rozmiar i ilość kolorów, w jakich mapa ma być wykonana i na podstawie tego może Dział Statystyczny Komendy Wojewódzkiej Policji Państwowej dostarczyć gotowy rysunek do druku (na kamień) po przystępnej cenie. — Dla szkół itd. nadaje się najlepiej rozmiar 1 : 50 000.

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

MUZEUM PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH W SANDOMIERZU. Na posiedzeniu Sekcji Kształcenia Nauczycieli Zw. Pol. N. S. P. w Sandomierzu wniesiony został projekt założenia Muzeum podręczników szkolnych. Zreferowany i uzasadniony przez inicjatora, przedyskutowany przez grono, projekt przekuto w czyn. W ciągu kilku miesięcy Muzeum liczy około tysiąca podręczników szkolnych polskich, a to dzięki ofiarności polskich firm wydawniczych.

Ze względu na konieczność intensywnej pracy o nieco odmiennym charakterze Muzeum wydziela się w oddzielną instytucję przy Sekcji Kształcenia Nauczycieli, którego zasady organizacyjne reguluje Statut, wniesiony na posiedzeniu w dniu 19 I. 1927 i całkowicie przyjęty. Za datę powstania Muzeum uważać należy 23 listopada 1926, t. j. pierwsze wniesienie realnego projektu na posiedzenie Sekcji Kształcenia Nauczycieli w Sandomierzu.

Muzeum podręczników szkolnych obejmie wszystkie wydawnictwa o charakterze podręcznikowym ze wszystkich przedmiotów nauczania szkolnego i domowego, od najdawniejszych poczynając i gromadząc bieżące wydawnictwa w tym zakresie. Muzeum obejmie również literaturę podręcznikową krajów obcych. Zadaniem jest zcentralizować wszystko to, co w tym zakresie ukazało się, jest obecnie i wychodzić będzie, by ułatwić pracownikom w tej dziedzinie dostęp do bezpośredniego materjału i zapoznać nauczycielstwo z całokształtem literatury podręcznikowej. Obecnie po skompletowaniu podręczników współczesnych, ważne są dla Muzeum podręczniki z czasów przedwojennych. Zwracamy się przeto do całego nauczycielstwa o łaskawe poparcie przez nadsyłanie podręczników dawnych. (Kierownik Muzeum W. S. Laskowski.)

RADJO DLA CELÓW SZKOLNYCH. Z polecenia Ministra W. R. i O. P. powstała na jeden rok Komisja do spraw zużytkowania radja dla celów szkolnych i pedagogicznych. Komisja będzie miała za zadanie organizowanie, począwszy od października rb. w Warszawie, wykładów przez radjo z dziedziny pedagogicznej i szkolnej w zakresie liczby godzin, która będzie jej przydzielona przez Ministerstwo na mocy umowy z dyrekcją „Polskiego Radja", oraz opracowywanie spraw związanych z należytem wyzyskaniem radja dla szkolnictwa. Przewodniczący Komisji jest p. Dr. Kupczyński. W czasie między 15 a 31 października będą wygłoszone przez radjo odczyty pedagogiczne, organizowane przez działającą z upoważnienia władz szkolnych Komisję, a mianowicie w dniu:

15. X. wizytator, p. Józef Stypiński. Dziesięć lat szkolnictwa powszechnego.
17. X. p. Władysław Radwan. Projekt ustawy o ustroju szkolnictwa. Cz. II.
19. X. dr. Kazimierz Konarski. Powstawanie szkolnictwa wyższego w Polsce Odrodzonej.
22. X. wizytatorka, p. Marja Zaborowska. Dziesięć lat szkolnictwa zawodowego w Polsce.
24. X. wizytator p. J. Stypiński. Stosunki służbowe nauczycieli. Cz. I.
26. X. kurator p. Grzegorz Zawadzki. 10 lat pracy polskich władz szkolnych w zakresie szkolnictwa średniego.
29. X. dyr. Barszczewska-Michałowska Jadwiga. Kongres w Locarno o idei wolności w wychowaniu.
31. X. wizytator, p. J. Stypiński. Stosunki służbowe nauczycieli. Cz. II.

Odczyty odbywają się o godz. 4-tej pp. w poniedziałki, środy i soboty.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.

KSIĄŻNICA-ATLAS, LWÓW.

X. Gadowski W.: *Zarys historji Kościoła katolickiego.* Wydanie szóste. Część I i II., 1927. Str. 128.

Nowe wydanie znanego podręcznika występuje w nowej szacie i przedstawia się pod względem typograficznym znacznie korzystniej niż wydania poprzednie. Podzielono podręcznik na dwie części, z których pierwsza obejmuje piętnaście wieków t. j. dzieje kościoła aż do wystąpienia Lutra. Ryciny fantazyjne opuszczono, a zamieszczono udatne przekroje poziome i poprzeczne stylów: bazylikowego, bizantyńskiego, romańskiego, gotyckiego i renesansu. Typografja uwypukla nawet wybornie dodatnie strony treści.

Wiadomo, że plany szkół średnich przeznaczają naukę dziejów Kościoła na klasę piątą i szóstą, gdzie nie zrywa się jeszcze z obrazkami dziejowemi, a przecież partje ważniejsze przerobić trzeba w sposób zbliżony do naukowego. Podręcznik czyni w całej pełni zadosyć jednemu i drugiemu postulatowi. Spotykamy tu życiorys wszystkich wybitniejszych postaci, a zarazem widzimy tu i ówdzie wzmianki o źródłach dziejowych i ich ocenę, co zaprawi uczniów do krytycznego pojmowania dziejów w sposób, wolny od przesady. Zamiast przeładowania datami i imionami własnemi widzimy uwydatnienie wewnętrznego wpływu wypadków i ich konsekwencji. Ujemne karty w dziejach Kościoła nie są pominięte ani upiększone, a przecież nie rażą, bo podano zawsze ich powody główne. Herezje przebrzmiałe omówione są krótko, natomiast wiele uwagi poświęcono cywilizacyjnej pracy Kościoła w każdym okresie, tak iż podręcznik możnaby nazwać dziejami kultury chrześcijańskiej. — Z istniejących podręczników do nauki dziejów Kościoła jest on niewątpliwie najlepszy.

Z. Sosnowski: *Życie w akwarjum.* Bibljoteka Iskier. Tom XIII. 1927 r. stron 210.

Książka ta jest bodaj pierwszą, oryginalną, obszerniejszą pracą w języku polskim, która daje pewien całokształt wskazówek: jak urządzić i pielęgnować akwarjum, oraz mówi o tem, co i jak w niem hodować należy. Wśród roślin i zwierząt, które książka do hodowli poleca, zrobiony został wybór. Mianowicie, autor podaje tylko okazy krajowe (poza jedną złotą rybką), a przytem takie, które każdy zamiłowany hodowca z łatwością sam sobie na wycieczkach zdobyć może, a których życie w akwarjum daje pole do ciekawych i samodzielnych obserwacyj i dociekań. Dla książki (pomijając część o urządzeniu akwarjum) wybrana została forma oddzielnych opowiadań, z których każde może być czytane oddzielnie, i stanowi samo dla siebie pewną całość. Niemniej jednak opowiadania te wiążą się ze sobą, tworząc dopiero wspólnie całkowity obraz tego, co wśród naszej flory i fauny naprawdę ciekawego, a przytem nadającego się do hodowli w akwarjum spotykamy. Wśród opisywanych okazów mamy zarówno takie, których życie i rozwój wymaga od hodowcy wielu zabiegów i starań, jak też i inne, których chów w akwarjum nie przedstawia żadnych trudności; dzięki czemu w książce tej znajdzie dla siebie wskazówki zarówno hodowca starszy, często już wyrobiony, jak też i zupełnie młody i niedoświadczony. Książka ta nadaje się przytem nietylko dla hodowców — specjalistów — ale zaciekawić może każdego, kto czy to życiem w akwarjum, czy wogóle życiem przyrody w jakikolwiek sposób interesuje. Cel ten osiąga *Życie w akwarjum* dzięki temu, że opowiadania, tam zawarte, nie są suchemi wywodami naukowca-teoretyka, ale raczej wspomnieniami młodego hodowcy-praktyka i miłośnika, opisanemi w większości wypadków na podstawie własnych obserwacyj, prowadzonych od najmłodszych, bo jeszcze szkolnych lat. Książka *Życie w akwarjum* przydać się może zarówno młodym amatorom hodowcom np. uczniowi szkół powszechnych i średnich, jak i wszystkim tym, którzy ucząc innych o przyrodzie ojczystej, pragną ich do tej przyrody rozmiłować i do badań nad nią zachęcić.

Homer: *Odyseja.* Opracował St. Witkowski. 1927. Str. 176.

Świeżo ukazało się wydanie Odysei Homera dla użytku gimnazjów, opracowane przez prof. uniwersytetu lwowskiego Stanisława Witkowskiego. Ponieważ w ubiegłym roku szkolnym Książnica lwowska wydała także *Iljadę* w oryginalnem opracowaniu prof. A. Rapaporta, przeto gimnazja nasze nie potrzebują już uciekać się do „zastosowanych“ wydań niemieckich Homera, któremi musiały się posługiwać dotąd.

W wydaniu *Odysei* zarówno wstęp i dodatek jak tekst opracowane są samodzielnie przez wydawcę. Wstęp i dodatek przynoszą rezultaty najnowszych badań nad Homerem. Położono w nich nacisk przedewszystkiem na te strony, które w ostatnich czasach stoją na pierwszem planie badań, t. j. na stronę estetyczną a więc na artyzm i technikę poetyczną Homera. Plany pałacu Odyseusza i ilustracje zdobią i objaśniają tekst.

B. Janowski: *Tablice synchronistyczne do dziejów powszechnych.* Z uwzględnieniem najważniejszych dat z historji literatury i kultury. Wydanie drugie. 1927. Tab. I—XXIII.

W przejrzysty sposób zestawił autor na powyższych tablicach najważniejsze daty z dziejów politycznych i kultury cywilizowanego świata, w wyborze nieco szerszym, niż wymaga się tego w szkole średniej. Korzystnem to jest szczególniej dla uczniów szkół wyższych, przystępujących do egzaminów zawodowych, mogą bowiem znaleźć w tablicach prawie cały pożądany materjał naukowy, przystępnie rozmieszczony. Niemniejsze korzyści przedstawiają tablice także i dla uczniów szkół średnich. Materjał historyczny w dzisiejszych podręcznikach szkolnych jest przeważnie fragmentarycznie ułożony, tylko dziejom polskim zapewniono ciągłość rozwoju. Najważniejsze okresy z dziejów ludów zachodnich są przedstawione szerzej, inne są w cieniu, a wiele wypadków pomija się. Mimowoli budzi się ciekawość, a myśl domaga się wypełnienia luk. Mało który z uczniów zechce sięgnąć do podręczników obszerniejszych, aby rozświecić sobie ciemne dla siebie okresy. W tablicach znajdzie przynajmniej wątłą nić, która pozwoli mu utrzymać w świadomości ciągłość dziejów, zwłaszcza nowszych.

Najważniejsza usługa, jaką oddać mogą tablice, polega na ujęciu wzrokowem całych kompleksów zdarzeń współczesnych państw europejskich i łatwość ich spamiętania. Tak przyswojony sobie szkielet wypadków staje się ośrodkiem, do którego łatwo doczepiają się wyobrażenia drobniejszych wydarzeń, ich wzajemnych zawisłości i pokrewieństw, przyczyn i skutków.

WYDAWNICTWO ZAKŁADU NARODOWEGO IM. OSSOLIŃSKICH WE LWOWIE.

Dr. Antoni J. Mikulski: *W naszej szkole.* Czytanka dla III oddziału szkoły powszechnej. 1927. Str. 168.

Czytanka dla III oddziału szkoły powszechnej p. t. *W naszej szkole* jest kontynuacją cyklu czytanek opracowywanych według programu ministerjalnego przez Dr. Antoniego J. Mikulskiego. Nowa czytanka uwzględnia nietylko program nauki języka polskiego dla III stopnia nauki, ale także programy nauki historji, geografji, przyrody, śpiewu, co pozwala na koncentrację nauki i zwalnia rodziców od kupowania poszczególnych podręczników specjalnych do każdego przedmiotu zosobna (wyjąwszy rachunków). Wskutek tego rozmaitość treści nowej czytanki jest bardzo wielka, a powiększa ją szczęśliwy dobór ustępów prozaicznych i poetycznych, które mają w sobie obok dydaktycznych momentów, wiele pierwiastków zaciekawiających małych czytelników samą formą bajki czy powiastki.

Wartość książki powiększa barwna okładku A. Gramatyki-Ostrowskiej i bardzo liczne ryciny St. Wójcika, ilustrujące treść poszczególnych ustępów. Ten sam cel mają kolorowe tablice według obrazków J. Matejki i J. Styki, oraz melodje Fr. Koniora, K. Kurpińskiego, ks. Siedleckiego i ludowe, podłożone pod nuty.

Układ ustępów jest celowy. Stosuje się do roku szkolnego, stopniuje trudności, uwzględnia chronologję historycznych wydarzeń, obrazki z życia zwierząt i roślin rozmieszcza według miesięcy, które odznacza gospodarskiemi przysłowiami.

Wydawca Redaktor: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.